

Contexto multilíngüe: conduta avaliativa e atitudes lingüísticas. A influência de crenças e políticas

Leila Finger

Either in the realm of the mother tongue debating, or in the problematization of the second language classroom, the matters related to the assessment conduct and to the linguistic behavior of both teachers and students should not be underestimated or even left aside. Linguistic diversity is broadly present in the school context, and it is imperative not to overlook the way this reality is considered and the linguistic policies which are present and necessary. Whereas the assessment process is an integral part of the formation of the student's identity, it is relevant to consider the theoretical concept of this process as well as the practice current in the school context. This paper gathers definitions on the assessment conduct and linguistic behavior, highlighting the role played by the teacher in classroom routine aiming at the flexibility of the process, as well as the appreciation of the pupil's linguistic individuality.

Keywords: assessment; multilingual context; linguistic behavior; linguistic identity.

1 Introdução

O Brasil é um país que apresenta uma extensão geográfica colossal, pela qual espalham-se, aproximadamente, 200 línguas diferentes.¹ A língua oficial é, porém, uma única, capaz de concentrar grande parte das atenções de professores, pesquisadores e, inclusive, autoridades. Ignora-se, aparentemente, a existência de comunidades que, embora falem língua portuguesa, não se desvincularam da língua de seus ascendentes, constituindo, assim, uma situação bilíngüe.

Diante dessa realidade parece pertinente, portanto, promover a reflexão sobre a política aplicada ao bilingüismo no Brasil, bem como dedicar-se à análise da conduta avaliativa, das crenças e das atitudes lingüísticas presentes em comunidades bilíngües. Como são muitas e diversas as línguas minoritárias existentes no país, também são freqüentes e notórios os juízos de valor depreciativos sobre as línguas minoritárias. Trata-se de uma atitude discriminatória que tem sua origem no julgamento que é feito da língua minoritária, seja por seus falantes ou por quem com eles conviva. Reconhecer as verdadeiras causas e as condições em que esse fenômeno se concretiza seria, assim, uma contribuição para o objetivo de fortalecer a identidade lingüística dessas comunidades, desmistificando-as de crenças que vêm perpassando gerações.

Como faltam às línguas de imigrantes e às situações de bilingüismo, presentes em amplas áreas do Brasil, voz e visibilidade para serem incluídas nos diálogos sobre política lingüística e ensino de línguas, se faz necessário um maior suporte para o reconhecimento das línguas minoritárias, bem como um reforço para a atual falta de entendimento do real sentido da língua materna e da forma como avaliá-la no

Setor de Língua Alemã da UFRGS; Profa. do Instituto de Letras, sala 205 – Av. Bento Gonçalves, 9500, Cep 91540-000 Bairro Agronomia – Porto Alegre – RS. Tel: 55 51 3308 6691- Fax: 55 51 3308 7303- e-mail: leilafinger@yahoo.com.br

contexto bilíngüe e na prática pedagógica. Deve haver, assim, uma busca constante pela adequação metodológica às especificidades do ensino num contexto em que há falantes de uma língua minoritária, pois o silenciamento sobre a questão dos efeitos da conduta avaliativa e das atitudes lingüísticas sobre a formação da identidade, do caráter lingüístico e do perfil do aprendiz significaria anular ou refutar a existência de uma relação interdisciplinar, intrínseca e recíproca entre a Lingüística e outras ciências.

2 A conduta avaliativa e suas implicações

Sabe-se que a escola desempenha um papel crucial na construção da identidade de cada cidadão e, para tanto, deve se engajar na vida social de seu aluno e considerar que a realidade de cada um participa ativamente do contexto escolar.

A avaliação é um conjunto de experiências vivenciadas por alunos e professor, a partir das quais podem ser provadas e avaliadas evidências do processo de ensino-aprendizagem. Luckesi,² por sua vez, afirma que avaliar é um processo bem simples, que significa tomar um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão. Complementando, cabem ainda as palavras de Antunes,³ que definem a avaliação como um processo que reúne informações sobre o aluno, que, após organizadas e interpretadas, levam a um julgamento.

Embora complementares, as definições acima apresentadas não são suficientemente abrangentes quando se pretende refletir acerca do papel da conduta avaliativa no contexto escolar em que há diversidade lingüística. Por se tratar de um processo inerente ao ser humano, avaliar está extremamente presente no dia-a-dia de cada pessoa. Avaliamos constantemente e, por isso, devemos estender nosso entendimento sobre o processo avaliativo, procurando compreendê-lo, dá-lo o devido valor e agir coerentemente.

Acrescento, então, às palavras dos autores acima citados a definição de avaliação de Perrenoud⁴ que caracteriza o ato de avaliar sob a perspectiva da diversidade, afirmando que se deve privilegiar o modo de estar em aula e no mundo, valorizar as formas e as normas de excelência de cada aluno. Sendo assim, cabe ao processo de avaliação agregar valor à identidade lingüística de seu aluno, bem como se responsabilizar pelo julgamento cauteloso da diversidade lingüística, cultural e social presente em cada sala de aula.

Avaliar não é um processo unilateral e, muito menos, punitivo. O aluno não é uma figura passiva em sala de aula. Pelo contrário, ele deve ser incluído no processo de solidificação dos objetivos e dos critérios de avaliação, bem como ter a chance de promover seu senso crítico e auto-avaliativo à medida que é responsabilizado pelo sucesso de seu processo de aprendizagem. Segundo Sant'Anna,

uma vez que se espera do aluno a responsabilidade por sua própria aprendizagem, é importante que se considere que isto somente ocorrerá se ele tiver uma visão clara do que está tentando obter e de como está agindo a respeito.⁵

Os alunos não são encaixáveis em um único modelo. Eles normalmente apresentam características peculiares, pois trazem para o contexto escolar a sua variedade lingüística e a sua forma de ver o mundo e a sua comunidade. Considerando que cada um tem suas competências diferentemente desenvolvidas, seria bastante incoerente favorecer um

único instrumento avaliativo. Uma única prática, portanto, é insuficiente para garantir sucesso pessoal e o fomento da diversidade lingüística, uma vez que os objetivos de cada aluno não necessariamente convergem.

Avaliar significa, acima de tudo, aceitar e explorar a diversidade. Não se deveria permitir que qualquer didática ignorasse as diferenças entre os alunos. Assim como os motivos e objetivos que orientam o estudo de uma língua podem se diferenciar, a relação que é estabelecida pelo aluno para com a aprendizagem pode apresentar diferentes vieses. Para Perrenoud,⁶ as formas de avaliação devem ser ou estar centradas no aluno. À medida que acompanha o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem do aluno, o professor pode ajustar suas intervenções pedagógicas e didáticas no intuito de otimizar o processo de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação escapa ao rótulo de classificatória e limitada e passa a ser considerada um instrumento que, de acordo com Alencar,⁷ não se encarrega de verificar se o aluno foi bem ou mal sucedido, mas de dominar as razões que o levaram ao sucesso ou ao fracasso, assim como não pretende (apenas) corrigir, mas pensar sobre os erros.

Além disso, é importante dar lugar à definição de Vasconcellos, pois menciona o caráter democrático e de envolvimento coletivo da avaliação, afirmando que

avaliar envolve julgamento, mas da proporção objetiva do educando – em função dos critérios estabelecidos coletivamente – e não o julgamento da sua pessoa. Quando o aluno traz sua elaboração conceitual, espera que o professor julgue se está caminhando bem ou não; isto é normal.⁸

Acrescentando, cabe ainda o entendimento de Zbankova,⁹ segundo a qual o processo de avaliação deve abarcar informações acerca dos âmbitos social e político do aluno, bem como suas diferenças culturais. Compõe esse grupo ainda, sem dúvida, a diferença lingüística e a afetividade que o aluno tem para com sua língua materna, muitas vezes minoritária. Segundo a autora, uma avaliação realizada e proveniente de uma situação descontextualizada não tem qualquer validade. Avaliar faz parte de um integrado processo de aprendizagem. Para Condemarín & Medina,¹⁰ é essencial que se almeje pluralidade e multidimensionalidade, abrangendo a complexidade e a heterogeneidade do contexto escolar. O processo deve, assim, ser suficientemente encorajador e motivador, capaz de fazer com que o aluno interaja, produza e perceba o sentido daquilo que está realizando.

Hoffmann vai ao encontro do que afirma Condemarín, assersando, respectivamente, que

a avaliação deve ter por finalidade principal o auxílio ao aluno, concebendo-o como responsável e participante do processo educativo, no sentido de favorecer-lhe a tomada de consciência sobre suas conquistas e dificuldades e de apontar-lhe alternativas possíveis de evolução na disciplina e na vida profissional. Essa prática perde o seu sentido se exercida através de posturas negativas e de desconfiança em relação ao estudante.¹¹

Visto que a avaliação tem um efeito transformador, sua prática não deve se resumir à mera aplicação de um instrumento medidor. Se é verdade que tudo o que ocorre durante o processo de aprendizagem é relevante para a avaliação, não se pode, no entanto, afirmar que todo esse grupo de informações se deixa julgar através de um método quantificador, capaz de computar números e convertê-los em notas.

Ser professor-avaliador não significa (saber) aplicar um instrumento capaz de detectar aquilo que o aluno aprende, mas sim desenvolver a competência profissional de compreender e, posteriormente, transpor para a avaliação os reflexos do processo de aprendizagem escalonador do qual o aluno é agente. Para Melchior,

a eficácia da ação não depende somente do aprendiz, mas de uma gama de componentes de natureza diversificada, destacando-se: a adequação dos objetivos, a capacidade e atitude do aprendiz, o seu ritmo de aprendizagem, os meios de que se dispõe e se usa, a relação professor-aluno e o ambiente de aprendizagem.¹²

Complementando, é relevante o fato de que não somente os aspectos observáveis e os frutos já previstos por um sistema de objetivos e critérios limitados compõem o grupo de dados a serem avaliados, mas também resultados inesperados e a diversidade devem ganhar espaço no *hall* de informações acerca da produção do aluno. É importante que o professor não espere apenas pela concretização daquilo que pretende ver, mas valorize tudo aquilo que realmente vê. Tanto Salinas, quanto Antunes sustentam a necessidade de adequar o processo à realidade do aluno, afirmando, respectivamente, que

(...) aí está (...) a potencialidade do conhecimento profissional do professor no âmbito da avaliação, em sua capacidade de ir ajustando cada vez mais seus óculos conceituais por meio dos quais observa a realidade, as realidades particulares, e é capaz de julgá-los mais a partir do seu caráter de realidade significativa do que sua significação estatística.¹³

e

(...) cabe (...) ao professor descobrir o grau de significatividade da aprendizagem realizada por este e por aquele aluno, aplicando tarefas que possam ser resolvidas em diferentes graus e acreditar que alunos que alcançam níveis diferentes na realização dessa tarefa podem ser iguais ao construírem o melhor possível de cada um.¹⁴

Sendo assim, fica clara a responsabilidade do professor em tomar consciência de que a avaliação é um processo multilateral, que lida com várias inteligências e pode, por isso, fugir ao alcance de instrumentos de medição de aprendizagem e rendimento. Além disso, ele deve compreender a avaliação como elemento integrante de todo o processo de ensino-aprendizagem e não desassociá-la do planejamento. Cabe ao professor promover reflexão e preparação para um processo avaliativo que pressupõe responsabilidade pessoal e o dever de se valer de um instrumento de avaliação que seja um forte aliado no desenvolvimento de alunos mais competentes, críticos e conhecedores de si mesmos, da sua língua e da cultura da comunidade onde vive.

Finalizando, avaliação requer parceria, bem como o rigor e a seriedade que a atividade realizada em conjunto impõe. Avaliar deve ser um processo exigente e transparente, uma vez que o não estabelecimento de objetivos claros e bem explicitados pode causar conflitos, distanciando, assim, o processo avaliativo de seu papel principal, cujo intuito é a superação de uma conduta classificatória e

excludente. Ao aluno deve ser proporcionada a formação de uma identidade reconhecedora da sua variedade lingüística, bem como da relevância que tem sua língua minoritária para o desenvolvimento da consciência sobre o papel que desempenha numa sociedade multilíngüe e na sua comunidade. Busca-se, acima de tudo, inserir o aluno em um programa, no qual possa aprofundar seu entendimento de língua e cultura.¹⁵

3 O contexto multilíngüe: crenças, atitudes e políticas lingüísticas

Segundo Oliveira,¹⁶ quando se fala em diversidade lingüística e/ou contexto multilíngüe, predominantemente, se pensa na diversidade interna à própria língua portuguesa, o que ocorre, entre outras razões, pelo predomínio, no país, de uma tradição do monolíngüismo e de uma política lingüística intencionalmente monolíngüista. Parece, portanto, nulo o reconhecimento e a preocupação com as inúmeras comunidades bilíngües presentes no país, sendo que, muitas delas, falantes de uma língua que, além de minoritária, tem sua condição social desfavorecida. Esse fenômeno, é, no mínimo, curioso, pois, assim como afirma Calvet,¹⁷ as políticas lingüísticas e sua gestão deveriam ter relação direta com o plurilíngüismo, uma vez que nasceram da necessidade de entender as comunidades humanas por meio de suas línguas. Além disso, não se pode ignorar o que consta na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, segundo a qual a língua de uma comunidade tem direito à presença, integração e manutenção identitárias.

Sabemos que no Brasil há mais de 200 línguas minoritárias, entre elas indígenas, afro-brasileiras, de imigração e de hispano-falantes.¹⁸ Pensemos, então, apenas na realidade do Estado do Rio Grande do Sul, onde a presença de comunidades falantes de línguas minoritárias de imigração é bastante significativa.

As línguas dessas comunidades já sofreram, ao longo de suas gerações, uma série de ações avaliativas punitivas, de desvalorização e, o que é mais lamentável, de anulação da identidade lingüística. A situação se agrava, no entanto, quando se percebe que, embora estejamos vivendo uma fase esclarecedora e valorizadora das línguas minoritárias, muitas escolas ainda vêm falhando em suas atitudes lingüísticas e na (re)construção de suas crenças.

Assim como aconteceu e acontece com muitas crianças dessas comunidades, a língua minoritária foi a primeira língua que aprenderam e falaram até chegarem ao jardim de infância. Gradativamente, a língua portuguesa integrou seus contextos de socialização e comunicação e a língua minoritária passou a dividir espaço com a variante majoritária. Esse fato, no entanto, de nada prejudicou o vínculo identitário que conferiam a essa língua, uma vez que o espaço social em que ela se desenvolveu, o lar, se manteve. Como se sabe, à língua (principalmente à materna) é conferido um enorme valor afetivo,¹⁹ uma vez que, segundo Spinassé,²⁰ é parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência lingüística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A língua materna caracteriza a origem e, para tanto, seu trato deve ser cuidadoso.

Visto que a forma como são interpretadas e praticadas as crenças envolvidas no ensino influencia e interfere no processo que se realiza, o julgamento que é feito pelo professor no ensino de uma língua minoritária assume um papel decisivo no processo de socialização e compreensão da língua. Se o professor deve ter consciência de suas atitudes para melhor lidar com questões como motivação e preconceito lingüístico, é ainda mais significativo analisar reflexivamente, sob essa

perspectiva, as atitudes lingüísticas de professores e alunos. Embora as crenças sejam resistentes a mudanças e estejam relacionadas ao que conhecemos da prática já existente, elas também apresentam outra faceta, mais otimista, segundo a qual o vínculo afetivo conferido a cada língua seria capaz de projetar, redefinir ou remodelar o processamento do pensamento e da informação subsequente. Estando também relacionadas à identidade, atitudes e valores sobre o mundo, as crenças do indivíduo deveriam permear a prática pedagógica, valendo-se da justificativa de que têm influência direta no relacionamento do indivíduo com sua(s) língua(s), bem como sua identidade lingüística e o investimento em seu estudo.²¹ Para Barcelos,²² ser crítico e reflexivo no processo de aprender e ensinar línguas é fundamental para a discussão e para o questionamento sobre as crenças e o enfrentamento da diversidade em sala de aula.

Além disso, muito pertinente a essa realidade é a afirmação de Perrenoud²³ de que não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas e contextuais; conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores como formadores. Sob essa perspectiva, fica difícil entender o que justifica uma conduta escolar depreciativa que, por meio de uma postura excludente, fragiliza o apreço do aluno por sua língua materna. Trata-se de atitudes constantes de desvalorização da identidade lingüística, causadoras de um forte ressentimento com relação à formação identitária. Mais instigante ainda é buscar compreender como um professor falante da mesma língua minoritária de seus alunos pudesse desconfigurá-la de tal forma, praticando um ensino de língua estrangeira totalmente estruturalista e focado na forma, quando tinha, em mãos todas as ferramentas para realizar um programa de aprendizagem fortalecedor da sua própria identidade social. Considerando que a língua minoritária é essencialmente oral, esperar-se-ia que essa habilidade fosse contemplada pelo processo de aprendizagem realizado pelo professor.

Embora se mantenha a variedade minoritária em casa, a escola sempre conferirá mais poder e sua conduta discriminatória terá fortes efeitos. De acordo com Altenhofen,²⁴ ainda que se atribua ao Estado grande relevância na definição de políticas lingüísticas, é necessário apresentar exemplos que denotam a necessidade de considerar, adicionalmente, no caso das situações de contatos lingüísticos entre o português e as línguas de imigrantes, as decisões das instâncias menores do que o Estado, tais como a escola, a família, a igreja ou a administração local. A família e a escola constituem propriamente as instâncias de aplicação das escolhas governamentais e propagam, dessa forma, as concepções que mais lhe convêm. No âmbito da família, quando os pais (bilíngües) decidem ensinar ou não a seus filhos a língua minoritária não-oficial, assumem, verdadeiramente, uma determinada posição política.

Quando a escola proíbe o uso da língua minoritária em sala de aula, quando ignora o papel da língua do aluno no processo de alfabetização e de socialização, assume uma política nitidamente excludente. Não se pode jamais esquecer que a língua minoritária deve se manter viva e atual, para responder ao diálogo existente entre as fronteiras culturais e sociais instaurado pelas novas gerações²⁵, além de preservar a identidade lingüística de seus falantes. Cabe, assim, à escola criar um espaço onde a língua materna de seu aluno seja o veículo de comunicação e socialização do indivíduo.

4 Considerações finais

Como foi possível visualizar até agora, a configuração da conduta avaliativa, assim como as atitudes e crenças lingüísticas, quando realizada de forma imprudente e descontextualizada, pode resultar na limitação da participação social do aluno, além de influenciar prejudicialmente a formação de sua identidade lingüística e o reconhecimento da sua língua minoritária.

A língua dos imigrantes é culpada pelo fracasso escolar e pelas dificuldades de aprendizagem do português. Trata-se de uma realidade em que a língua não-padrão falada pelo aluno é responsabilizada por todos os pequenos insucessos escolares e sociais do aluno. Faz-se, justamente, o processo inverso, muito cômodo, porém incoerente. Defrontar-se com dificuldades é inerente ao ato de aprender. Assim, o diagnóstico de dificuldades deve ser compreendido não como um veredicto que irá punir a identidade lingüística do aluno, mas sim como uma análise da sua situação escolar atual, em função das condições de ensino que estejam sendo oferecidas.

É inevitável, contudo, desacreditar que, em um contexto em que se propicie a morte lenta de uma língua minoritária, haja reflexão acerca das condições de ensino e de formação identitária do aluno. Nesses contextos, ocorre o que Altenhofen²⁶ chama de silenciamento do bilingüismo, uma vez que se incluem num mesmo contexto monolíngües e bilíngües e se ignora qualquer adequação metodológica de ensino às especificidades do aluno falante da língua minoritária. Para Cavalcanti,²⁷ cria-se uma invisibilidade do real contexto escolar a favor de uma homogeneidade de práticas. Concluindo, podemos citar ainda com as palavras de Skutnabb-Kangas²⁸ quando afirma que o que ocorre nas comunidades multilíngües é uma extinção virtual das minorias lingüísticas, isto é, um fenômeno psicológico, apoiado por interesses de maior poder. Embora acredite que a autora, por vezes, se valha de termos exagerados no combate à tendência monolíngüista, como é o caso dos conceitos de “lingüicismo” e “lingüicídio”,²⁹ aproveito seu discurso para alertar que uma conduta avaliativa errônea, bem como atitudes, crença e políticas lingüísticas, podem conduzir, por que não, a esses fenômenos: ao lingüicismo, por ser conduzida por ideologias, estruturas e práticas usadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão depreciativa e discriminatória; ao lingüicídio, por poder, na seqüência, extinguir uma minoria lingüística.³⁰

Calcando-se ou não em alguma consideração acima citada, é fato que o que se fez e muito ainda se faz é a opção por uma conduta negligente, o que para uma escola é vergonhoso. Assume-se uma política permissiva diante de uma realidade na qual as identidades sociais e pessoais são e permanecerão complexas e multifacetadas.

Notas

¹ ALTENHOFEN. *Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil*. In: Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI), Frankfurt a.M., n.1 (3), 2004, p. 83-93.

² LUCKESI, Cipriano Carlos. *Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude*. São Paulo: ABT, 1990.

³ ANTUNES, Celso. *A avaliação da aprendizagem escolar*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

- ⁴ PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ⁵ SANT'ANNA, Ilza Marins. *Porque avaliar? Como avaliaria?* Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- ⁶ PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ⁷ ALENCAR, Eunice M. S. de (Org.). *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ⁸ VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança*. Por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.
- ⁹ ZBANKOVA, Milena. *Fehler muss man korrigieren, aber...* In: GOETHE INSTITUT, Hg.: *PRIMAR: Evaluation*. Heft 19. Oktober 1998.
- ¹⁰ CONDEMARÍN, Mabel & MEDINA, Alejandra. *Avaliação autêntica*. Um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ¹¹ HOFFMANN, Jussara. *Pontos e contrapontos*. Do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- ¹² MELCHIOR, Maria Celina. *O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação*. Porto Alegre: Premier Editora, 2001.
- ¹³ SALINAS, Dino. *Prova amanhã!* A avaliação entre a teoria e a realidade. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ¹⁴ ANTUNES, Celso. *A avaliação da aprendizagem escolar*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- ¹⁵ FERGUNSON et al. *Objetivos da Educação Bilingüe*. 1997
- ¹⁶ OLIVEIRA, Gilvan Müller (ORG). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.
- ¹⁷ CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ¹⁸ CAVALCANTI, Marilda C. *Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil*. In: D.E.L.T.A., vol.15, nº especial, 1999. p. 385-417.
- ¹⁹ ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *O conceito de Língua Materna e suas implicações para o estudo do Bilingüismo* (Alemão-Português). In: Martius-Staden-Jahrbuch, São Paulo, n.49, 2002, p.141-161.
- ²⁰ PUPP SPINASSÉ. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua, e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. In: Revista Contingentia, v.1, Porto Alegre, 2006, p. 1-10.
- ²¹ CANAGARAJAH, Suresh. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Lawrence Erlbaum, 2005.
- ²² BARCELLOS. A M.F. *Crenças sobre a aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. Linguagem e Ensino, v.7,n.1, Pelotas, 2004a, p.123-156.
- ²³ BARCELLOS. A M.F. *Crenças sobre a aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. Linguagem e Ensino, v.7,n.1, Pelotas, 2004a, p.123-156.
- ²⁴ ALTENHOFEN. *Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil*. In: Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI), Frankfurt a.M., n.1 (3), 2004, p. 83-93.

²⁵ PUPP SPINASSÉ, Karen. Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a lingual como fator identitário e inclusivo. In: Revista Conexão Letras. Porto Alegre: PPG-Letras, UFRGS.

²⁶ ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *O conceito de Língua Materna e suas implicações para o estudo do Bilingüismo* (Alemão-Português). In: Martius-Staden-Jahrbuch, São Paulo, n.49, 2002, p.141-161.

²⁷ CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. In: D.E.L.T.A., vol.15, nº especial, 1999. p. 385-417.

²⁸ SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Multilingualism and the education of minority children*. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim. *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, 1988. p.9-44.

²⁹ SKUTNABB-KANGAS, Tove & PHILLIPSON, Robert. *Linguicide and linguicism*. In: GOEBL, Hans. Et al (eds.). *Contact linguistics: an international handbook of contemporary research*. Handbooks of linguistics na communication science. Berlin: Walter de Gruyter & Co., 1996. p. 667-675.

31 FERGUNSON et al. *Objetivos da Educação Bilingüe*. 1997